AVALIAÇÃO ESCOLAR: uma reflexão sobre a distância entre legislação e escola

LUCAS BITENCOURT FORTES[1]
https://orcid.org/0000-0002-3134-1612
l.bitencourt.fortes@gmail.com

RESUMO
O presente artigo reflete sobre a avaliação escolar no Brasil, problematizando a distância entre o que é estabelecido pela legislação e os documentos normativos – em especial a LDB, as DCNs e a BNCC – e o que se realiza no cotidiano das escolas. O estudo, de natureza exploratória e analítico-discursiva, adota abordagem bibliográfica e documental, com base em referenciais críticos e pós-críticos, como Paulo Freire, José Pacheco, Michel Foucault e Christian Laval. A análise evidencia que, embora os marcos legais apontem para uma avaliação processual, diagnóstica e formativa, a prática escolar permanece vinculada a uma lógica classificatória, excludente e punitiva. Discute-se, ainda, como a lógica neoliberal incide sobre a escola, transformando a avaliação em dispositivo de controle e regulação, reduzindo estudantes a indicadores de desempenho e apagando suas singularidades, algo que pode ser corroborado pelo trabalho de Christian Laval, por exemplo. Nesse movimento, recorre-se à perspectiva foucaultiana para compreender a avaliação como regime de verdade, marcado pela tensão entre discursos oficiais e práticas enraizadas. Em contraponto, autores como Freire e Pacheco contribuem para pensar alternativas que reconhecem o caráter histórico, dialógico e inacabado da aprendizagem, valorizando a autonomia, a criticidade e a formação humana integral. Conclui-se que romper com a lógica avaliativa vigente implica deslocar o foco da classificação para a emancipação, tornando a avaliação um instrumento de equidade, inclusão e humanização no processo educativo.

Palavras-chave: Avaliação. Legislação. Escola. Educação.

SCHOOL ASSESSMENT: A REFLECTION ON THE DISTANCE BETWEEN LEGISLATION AND SCHOOL

ABSTRACT
The present article reflects on school assessment in Brazil, problematizing the gap between what is established by legislation and normative documents – especially the LDB, the DCNs, and the BNCC – and what actually occurs in the daily life of schools. The study, exploratory in nature and based on an analytical-discursive approach, adopts bibliographic and documentary methods grounded in critical and post-critical frameworks, such as Paulo Freire, José Pacheco, Michel Foucault, and Christian Laval. The analysis shows that although legal guidelines point toward a procedural, diagnostic, and formative assessment, school practice remains tied to a classificatory, exclusionary, and punitive logic. The article also discusses how neoliberal rationality affects the school, transforming assessment into a device of control and regulation, reducing students to performance indicators and erasing their singularities, something corroborated, for instance, by the work of Christian Laval. Within this movement, a

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Integrante da Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECEdu).

Foucauldian perspective is used to understand assessment as a regime of truth, marked by the tension between official discourses and entrenched practices. In contrast, authors such as Freire and Pacheco contribute to thinking about alternatives that recognize the historical, dialogical, and unfinished nature of learning, valuing autonomy, criticality, and integral human formation. It is concluded that breaking with the prevailing evaluative logic requires shifting the focus from classification to emancipation, making assessment an instrument of equity, inclusion, and humanization in the educational process.

Keywords: Assessment. Legislation. School. Education.

EVALUACIÓN ESCOLAR: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA DISTANCIA ENTRE LEGISLACIÓN Y ESCUELA

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre la evaluación escolar en Brasil, problematizando la distancia entre lo que establecen la legislación y los documentos normativos – en especial la LDB, las DCN y la BNCC – y lo que efectivamente se realiza en el cotidiano de las escuelas. El estudio, de naturaleza exploratoria y con un enfoque analítico-discursivo, adopta una investigación bibliográfica y documental basada en marcos críticos y poscríticos, como Paulo Freire, José Pacheco, Michel Foucault y Christian Laval. El análisis evidencia que, aunque los marcos legales señalan una evaluación procesual, diagnóstica y formativa, la práctica escolar sigue vinculada a una lógica clasificatoria, excluyente y punitiva. Asimismo, se discute cómo la lógica neoliberal incide en la escuela, transformando la evaluación en un dispositivo de control y regulación, reduciendo a los estudiantes a indicadores de desempeño y borrando sus singularidades, algo corroborado, por ejemplo, por el trabajo de Christian Laval. En este movimiento, se recurre a la perspectiva foucaultiana para comprender la evaluación como un régimen de verdad, marcado por la tensión entre discursos oficiales y prácticas arraigadas. En contrapunto, autores como Freire y Pacheco contribuyen a pensar alternativas que reconocen el carácter histórico, dialógico e inacabado del aprendizaje, valorizando la autonomía, la criticidad y la formación humana integral. Se concluye que romper con la lógica evaluativa vigente implica desplazar el foco de la clasificación hacia la emancipación, convirtiendo la evaluación en un instrumento de equidad, inclusión y humanización en el proceso educativo.

Palabras clave: Evaluación. Legislación. Escuela. Educación.

1. INTRODUÇÃO

Uma leitura a respeito da avaliação escolar, a partir do que é previsto na legislação brasileira e considerando documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aponta que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, cumulativo e de caráter qualitativo. Esses documentos indicam a necessidade de instrumentos avaliativos que priorizem o acompanhamento do estudante em sua integralidade, rompendo, assim, com uma perspectiva meramente classificatória. Todavia, observa-se uma tensão entre o que está prescrito e o que de fato se realiza nas escolas, já

que muitas práticas ainda se apresentam em clara oposição ao que é proposto.

Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa é refletir sobre essa tensão entre o que as escolas cumprem – ou deixam de cumprir – em relação ao que é estabelecido pela legislação a respeito da avaliação escolar. Nesse movimento, propõe-se, concomitantemente: analisar os princípios legais e pedagógicos sobre a avaliação presentes na LDB, nas DCNs (especialmente no que se refere à Educação Básica) e na BNCC; identificar os pontos de convergência e divergência entre o que é estabelecido e o que é realizado nas práticas escolares; e problematizar os limites e possibilidades da efetivação de uma avaliação escolar condizente com o que é previsto nos documentos normativos.

A relevância desta investigação reside na possibilidade de contribuir para a compreensão crítica das práticas avaliativas e de sua função no processo educativo. Ao tensionar a distância entre a legislação e a realidade escolar, o artigo procura suscitar debates sobre o papel social e formativo da avaliação, destacando que esta não deve restringir-se à classificação ou à exclusão, mas constituir-se como ferramenta de promoção da aprendizagem, equidade e inclusão. Assim, o estudo pretende não apenas descrever um cenário, mas também provocar reflexões que apontem caminhos para a ressignificação das práticas avaliativas no cotidiano da escola.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Dado o que se propõe, parte-se de referenciais teóricos críticos e pós-críticos, cujo objetivo é possibilitar a análise de como as normativas educacionais brasileiras prescrevem a avaliação escolar e, consequentemente, o tensionamento das práticas escolares, buscando compreender se condizem com os discursos. Entre os autores que fundamentam a reflexão destacam-se Paulo Freire (2017; 2024), José Pacheco (2018), Michel Foucault (1999; 2005), Christian Laval (2019), entre outros.

No que se refere à metodologia, a pesquisa apresenta caráter qualitativo, de natureza exploratória e analítico-discursiva, desenvolvendo-se a partir de uma abordagem bibliográfica – sustentada em livros e produções acadêmicas – e documental – tomando como centrais a LDB, as DCNs e a BNCC. A escolha desses três documentos se justifica por sua relevância estruturante no ordenamento educacional brasileiro, embora se reconheça a existência de outros marcos normativos que também abordam princípios avaliativos, como pareceres e resoluções do CNE (a exemplo do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2010), além do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Em um primeiro momento, a leitura e interpretação dos documentos normativos será conduzida com base nos discursos em torno do que consiste o processo de avaliação dos estudantes, de modo a apreender os sentidos e contradições presentes nas prescrições oficiais quando confrontadas com as práticas avaliativas costumeiramente realizadas nas escolas. Em atravessamento a isso, faz-se uso de referencial teórico para fins de produzir um diálogo crítico, potencializando uma reflexão sobre os desdobramentos da avaliação no cotidiano escolar.

É pertinente considerar dois elementos: primeiro, de que a análise se centra exclusivamente na avaliação, não sendo os documentos examinados em sua integralidade; segundo, de que autores e campos teóricos distintos – e, por vezes, antagônicos – podem aparecer lado a lado, uma vez que partem de contextos e pressupostos diferentes. Todavia, entende-se que esse entrelaçamento, e mesmo tensão, constitui-se como produtivo para os fins da pesquisa, permitindo compor uma perspectiva mais ampla e complexa da problemática em questão.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A LDB, DCNs e a BNCC

Em um direcionamento para pensar o que é abordado a respeito da avaliação em determinados documentos, chega-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, a principal legislação que organiza a educação brasileira, definindo princípios, normas e diretrizes para a educação básica e superior. Para além de regulamentar, ela estabelece o espírito de democratização e inclusão do ensino, assegurando a educação como direito de todos e dever do Estado, buscando construir uma escola que, em teoria, seja mais justa, acessível e comprometida com a formação integral dos sujeitos. No tocante específico à avaliação, a LDB, em seu artigo 24, explicita que ela deve ser contínua e cumulativa, privilegiando, assim, os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, além de considerar os resultados ao longo do processo, não apenas os resultados finais (Brasil, 1996).

Posteriormente à LDB, têm-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – um conjunto de orientações que busca dar materialidade aos princípios estabelecidos pela LDB. Elas orientam desde a organização curricular até a prática pedagógica e a gestão escolar, adaptando-se às particularidades de cada etapa da educação. Seu papel consiste em oferecer parâmetros interpretativos, possibilitando que os sistemas de ensino construam currículos e práticas que mantenham diálogo com as realidades locais, mas sem perder de

vista a unidade nacional. No que se refere à avaliação, as DCNs reforçam a ideia de que ela deve ser um processo diagnóstico, inclusivo e emancipatório. Nesse sentido, a avaliação deve contribuir para identificar avanços e dificuldades, de modo que possa apoiar a aprendizagem (Brasil, 2013).

O terceiro documento que se propõe analisar refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de caráter nacional que tem como objetivo garantir a todos os estudantes o direito de uma formação comum, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. Assim, a BNCC orienta a elaboração dos currículos, definindo marcos mínimos de aprendizagem. No que tange à avaliação, a BNCC destaca a necessidade de práticas que ultrapassem a lógica da memorização e da quantificação, convocando a escola a desenvolver instrumentos avaliativos que acompanhem os processos de aprendizagem (Brasil, 2018). Cabe referir que, diferentemente da LDB e das DCNs, a BNCC não estabelece um discurso normativo sobre avaliação, mas sua estrutura e foco em competências apontam para uma abordagem avaliativa mais integrada ao processo de aprendizagem e menos centrada em provas ou resultados isolados. Ou seja, a avaliação que a BNCC sugere – não explicitamente, mas de forma implícita – precisa estar alinhada ao desenvolvimento dessas competências em contextos reais, o que demanda instrumentos mais diversificados e formativos.

Nesse sentido, a partir de uma leitura que considera os três documentos, a avaliação é concebida como um processo que deve ultrapassar a mera verificação de resultados. Desse modo, todos eles, ainda que em diferentes níveis, dialogam em defesa de uma avaliação formativa e processual, comprometida com a aprendizagem e com a democratização do ensino. Todavia, se propõe tensionar se o que é estabelecido enquanto avaliação, de fato é aplicado no cotidiano escolar. Ou seja, até que ponto a avaliação escolar está condizente com o que é proposto?

4. TENSIONANDO A AVALIAÇÃO QUE OCORRE NAS ESCOLAS

Como se pôde perceber nas discussões anteriores e a partir da análise de determinados documentos, a avaliação deveria operar de forma diagnóstica, contínua e dinâmica. Nesse sentido, configura-se como instrumento de reflexão e reformulação de métodos, procedimentos e estratégias de ensino. É essencialmente formativa, pois subsidia o trabalho pedagógico e redireciona o processo de ensino-aprendizagem com vistas a superar dificuldades, acompanhando avanços, limites e possibilidades dos estudantes.

Contudo, constata-se que a prática avaliativa nas escolas está distante do que os documentos norteadores propõem, resultando em uma valorização exacerbada da prova, como se ela fosse a finalidade do ensino (Duarte, 2015). Opera-se, nesse sentido, um modelo de classificação, punição e exclusão.

> Avalia-se para saber se deve promover ou excluir o aluno. Se o aluno obtiver o resultado esperado pelo professor (ou seja, notas acima da média), então se promove o aluno; caso contrário, ele será condenado a repetir a série, pois não obteve o resultado desejado e, por isso, será castigado com uma reprovação.
> Esse tipo de avaliação, ao invés de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, serve somente para classificar os alunos em aptos e inaptos; reduzindo, assim, a avaliação a uma prova (Duarte, 2015, p. 66).

Ocorre, assim, o que se denomina como pedagogia do exame, a qual se concentra na preparação para provas e vestibulares, em detrimento de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, a avaliação opera como uma forma de controle social, podendo produzir um ambiente de medo, ansiedade e pressão para os alunos, não contribuindo para a aprendizagem em si (Luckesi, 2005). Nesse sentido, entende-se que o tipo de avaliação que costumeiramente ocorre nas escolas nem poderia ser chamado de avaliação, em vista de se distanciar de um caráter formativo, contínuo e sistemático. O que muitas escolas aplicam resume-se a instrumentos pontuais que não consideram o todo. Na concepção do autor, a própria BNCC, ao invés de trazer mudanças e inovações a respeito da avaliação, contribui para a padronização e controle da aprendizagem, reduzindo o currículo a uma lógica de testes e simulados, ao invés de favorecer aprendizagens significativas (Pacheco, 2018).

Em outra perspectiva, pode-se deslocar a prova do imaginário exclusivamente classificatório e punitivo. Esse instrumento, tão presente nas escolas, pode ser compreendido também como uma tecnologia que, para além de medir resultados, favorece processos formativos mais amplos: disciplina intelectual, experiência do esforço, incorporação de saberes e dimensões de autoconhecimento. Assim, a prova, ou exame, pode funcionar como um exercício de construção do sujeito, um rito que organiza o tempo escolar e cria condições de estudo e concentração. Não se nega a dimensão de controle e normalização que historicamente a acompanha, mas é possível reconhecê-la também em sua função pedagógica e formativa, e não apenas sob o viés da seleção ou da exclusão (Masschelein; Simons, 2023). O problema central, contudo, está em reduzir todo o processo de aprendizagem a esse único tipo de prática avaliativa. Quando a prova se torna a medida

absoluta do aprender, esvazia-se seu potencial pedagógico e restringe-se a experiência escolar a um ciclo de preparação para testes e classificações. Nesse sentido, ela deveria ser considerada apenas uma das múltiplas possibilidades de acompanhamento da aprendizagem. A centralidade excessiva atribuída a essa técnica acaba por relegar a segundo plano outros instrumentos – mais dialógicos, processuais e formativos –, impedindo que a avaliação cumpra sua função de promover autonomia, criticidade e reflexão no percurso educativo.

Esse tipo de avaliação está enraizado em uma lógica mercadológica, capitalista e administrativa que, historicamente, atravessa o Brasil e objetiva classificar os alunos, limitando-se a verificar resultados e desconsiderando os processos de aprendizagem. A continuidade desse modelo, que remonta ao período imperial, revela a escassez de variações quanto aos instrumentos avaliativos capazes de diagnosticar de forma adequada o percurso de ensino-aprendizagem. Isso evidencia a ausência de uma cultura avaliativa que respeite os diferentes tempos de aprendizagem dos estudantes, inserindo-os em um processo que, em sua essência, é excludente e simbolicamente violento. Considerando a dinamicidade do mundo atual e suas constantes transformações, torna-se necessário romper com a ideia de que a prova é o único e melhor recurso avaliativo (Dantas, 2023).

O distanciamento entre o que propõem documentos como a LDB, as DCNs e a BNCC e o que efetivamente ocorre nas escolas pode ser interpretado como resultado da penetração da lógica neoliberal no ambiente escolar. Essa lógica se sobrepõe às orientações oficiais e molda o processo avaliativo tal como se configura hoje. Muitas vezes, tal dinâmica opera de modo quase invisível, sem a devida problematização sobre como as práticas avaliativas chegaram a esse ponto. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de servir à formação de sujeitos autônomos e críticos para atender às exigências da racionalidade neoliberal, expressa na padronização de métricas, na aplicação de exames externos e na construção de rankings e comparações que reduzem a educação a números, transformando os estudantes em recursos úteis e produtivos.

Essa crítica encontra respaldo na análise de Christian Laval, que argumenta que a educação contemporânea passa a ser organizada segundo a lógica da gestão empresarial. Nesse modelo, o estudante é reduzido à condição de “capital humano” a ser preparado para o mercado, enquanto o professor se converte em gestor de desempenhos e resultados. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser compreendida como processo formativo e emancipador para se tornar dispositivo de controle, comparação e regulação. As práticas

escolares, assim, reforçam a lógica de produtividade e eficiência, aproximando-se mais do universo corporativo do que de um projeto de formação crítica e democrática (Laval, 2019). Esse movimento perpetua uma violência simbólica, ao reduzir os estudantes a indicadores de desempenho, apagando suas singularidades. A noção de "capital humano" reforça a objetificação do sujeito, que deixa de ser reconhecido em sua complexidade e passa a ser tratado como recurso explorável. Trata-se, portanto, de uma forma de desumanização: a escola deixa de ser espaço de emancipação e se converte em engrenagem de um sistema produtivo que normatiza, controla e hierarquiza.

Uma possível leitura é de que os discursos legais e pedagógicos – como os presentes na LDB, nas DCNs e na BNCC – funcionam como regimes de verdade que definem o que deve ser considerado válido em termos de práticas avaliativas. Para Michel Foucault, o discurso não é mero reflexo da realidade, mas campo de disputa que organiza sentidos, delimita possibilidades e regula formas de pensar e agir (Foucault, 1999; 2005). Assim, quando os documentos oficiais prescrevem a necessidade de uma avaliação contínua, diagnóstica e emancipatória, instauram não apenas uma norma, mas um horizonte de verdade que molda expectativas sociais sobre a escola. Contudo, ao mesmo tempo em que o discurso abre possibilidades de mudança, ele encontra resistências em práticas sedimentadas, gerando tensão. Esse distanciamento é agravado pelo fato de que a racionalidade neoliberal se sobrepõe ao discurso normativo, reconfigurando a avaliação segundo a lógica da padronização, da mensuração e do controle, em detrimento de seu caráter formativo. Há, portanto, um hiato entre o que se enuncia nos documentos e o que se concretiza nas práticas cotidianas. A avaliação, nesse sentido, permanece em muitos contextos como instrumento de classificação e exclusão, revelando a persistência de modelos tradicionais. Ou seja, o discurso formal convive e, muitas vezes, é eclipsado por uma racionalidade neoliberal que redefine os fins da escola, reduzindo a educação a resultados mensuráveis e apagando sua dimensão emancipatória.

5. COMO ROMPER COM A LÓGICA QUE NORTEIA O PROCESSO AVALIATIVO?

Nesse movimento de tensionar a avaliação da aprendizagem, pode-se recorrer a Paulo Freire, embora a temática não tenha sido tratada enfaticamente por ele. Ainda assim, a partir de seu pensamento, é possível articular o processo avaliativo, contribuindo de forma significativa para refletir sobre essa questão. As categorias "diálogo", "conhecimento" e "inacabamento", centrais no pensamento do autor, oferecem bases para uma crítica às

práticas avaliativas conservadoras e punitivas. Por exemplo, com o conhecimento entendido como construção histórica e dinâmica, o educador, para além de apresentar o que já se produziu em termos de saber, também é responsável por incitar reflexões, possibilitando leituras críticas e encorajando superações e reconstruções constantes, reconhecendo o erro como parte do processo de aprendizagem. O diálogo entre educador e educando, ao romper com uma lógica autoritária e hierárquica, torna a avaliação um processo compartilhado, investigativo e permanente. Em sentido semelhante, o inacabamento humano insere a avaliação na perspectiva de um processo contínuo, evidenciando a incoerência de modelos punitivos, classificatórios e excludentes (Cupolillo, 2007).

Como defende José Pacheco, deve-se pensar a avaliação para além do viés classificatório e excludente, algo que, por sua vez, exige um deslocamento fundamental em relação ao processo avaliativo dos estudantes. A escola não deveria limitar-se a aprovar, reprovar ou submeter o aluno a práticas de recuperação mecânicas, mas adotar uma avaliação formativa, contínua e sistemática, capaz de articular o aprender ao desenvolvimento do pensamento crítico, da formação do caráter e do exercício da cidadania.

Nesse sentido, o professor não é apenas transmissor de informações ou planejador de aulas, mas mediador que constrói, junto ao estudante, percursos singulares de aprendizagem, considerando seus desejos, necessidades e interesses. Esse processo pressupõe o ensino individualizado, em que a gestão das aprendizagens e do respectivo tempo e espaço é assumida pelo próprio estudante, ainda que sujeito a orientações coletivamente negociadas. Assim, o currículo não é uniforme, mas comporta adaptações para cada aluno, de acordo com suas necessidades e capacidades, rompendo com a lógica de que é possível ensinar a todos como se fossem um só. Trata-se de ensinar o aluno a planejar, a gerir tempos, espaços e recursos, bem como a transformar informação em conhecimento. Avaliar, nesse sentido, é parte do processo de ajudar o educando a descobrir seus talentos e a elaborar projetos de vida, reconhecendo a educação como prática voltada à construção de pessoas e não apenas à reprodução de conteúdo (Pacheco, 2004; 2018).

Uma das compreensões é que a perpetuação do tipo de avaliação que costumeiramente é realizada nas escolas relaciona-se à ideia de “educação bancária”, na qual os estudantes são meros receptores de conteúdos, avaliados por sua capacidade de repeti-los e reproduzi-los em situações superficiais, como as provas. Com isso, inviabiliza-se o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento – elementos fundamentais, sem os quais a prática educativa transforma-se em um processo de opressão,

negando ao estudante a participação ativa na construção do saber. Isso, por sua vez, restringe-o a um papel passivo e submisso, reforçando estruturas de desigualdade e exclusão (Freire, 2017). Pode-se, assim, conceber que a avaliação, como ocorre em muitas escolas, distancia-se de seu caráter formativo e emancipador, convertendo-se em um obstáculo para a autonomia. Como compreende Paulo Freire, as práticas pedagógicas devem promover a autonomia dos sujeitos, vinculando o ato de educar ao de humanizar (Freire, 2024). Nesse sentido, quando a avaliação opera de forma a condicionar os estudantes a uma lógica de dependência e medo, em vez de incentivá-los à reflexão crítica e ao protagonismo, ela nega o princípio freiriano da emancipação. Diante dessas reflexões, torna-se necessário apontar algumas sínteses e desdobramentos que evidenciam os limites e possibilidades da avaliação escolar no Brasil. É nesse horizonte que se formulam as considerações finais a seguir.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado na revisão bibliográfica desenvolvida e nas articulações e tensionamentos propostos, pode-se entender que há um distanciamento entre a legislação – LDB, DCNs e BNCC – e a prática escolar no que se refere à avaliação dos estudantes. Enquanto o discurso oficial aponta para a necessidade de uma avaliação formativa, inclusiva e processual, a realidade observada nas escolas ainda se ancora em uma lógica classificatória e punitiva. Em uma análise preliminar, pode-se conceber que o discurso da racionalidade neoliberal se sobrepõe àquele promovido por documentos e órgãos oficiais. Nesse sentido, o que molda as práticas avaliativas nas escolas brasileiras está muito mais vinculado a uma lógica neoliberal-empresarial, centrada em métricas, padronizações e resultados, do que propriamente aos princípios formativos prescritos na legislação.

Os efeitos desse modelo avaliativo não atingem apenas os estudantes, mas repercutem socialmente a longo prazo. Trata-se de um processo que, em vez de incluir, exclui; em vez de potencializar aprendizagens, enfatiza falhas; em vez de respeitar ritmos e singularidades, ignora o desenvolvimento integral dos sujeitos. O resultado é um evidente desvirtuamento – ou até uma contradição – entre o que a legislação prescreve e o que efetivamente se realiza nas escolas, levando a uma redução empobrecedora do que deveria constituir o processo avaliativo.

Nesse movimento reflexivo, torna-se necessário que as escolas repensem seu cotidiano e busquem transformações significativas no tocante às suas práticas avaliativas.

Trata-se de uma mudança que pode partir de uma perspectiva mais abrangente dos próprios sistemas de ensino, mas que também pode emergir no interior das escolas, a partir da exploração de sua autonomia ou, ainda, das micro-relações cotidianas, quando professores reconfiguram suas práticas. Aqui, impõe-se a necessidade de assumir uma postura de experimentalismo pedagógico, ensaiando novas formas de avaliar que rompam com o que foi naturalizado. Tal movimento exige abertura ao erro, disposição para o risco e reconhecimento de que a transformação das práticas avaliativas é, ela própria, um processo inacabado e em constante reinvenção.

Retomando Paulo Freire, assim como as experiências propostas por José Pacheco, vislumbram-se caminhos para pensar outras formas de avaliação, mais dialógicas, contínuas e emancipatórias. Contudo, cabe indagar se a superação desse quadro passa apenas por novos documentos legais ou acréscimos normativos. Talvez o desafio maior esteja em um deslocamento de racionalidade: repensar os fundamentos que orientam a avaliação escolar. É nesse ponto que a escola pode se configurar como espaço privilegiado de transformação, uma vez que é nela – e a partir dela – que práticas avaliativas centradas no diálogo, na autonomia e no reconhecimento da singularidade de cada estudante podem tensionar a lógica dominante e instaurar novas formas de pensar e agir. Em última instância, não se trata apenas de multiplicar legislações, mas de transformar a racionalidade que sustenta a avaliação: sem essa mudança, a legislação corre o risco de permanecer apenas no plano do discurso, sem transformar efetivamente as práticas escolares.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, nº 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**.Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 1, p. 51-64, jan/jun. 2007. Disponível em:

https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/304/312. Acesso em: 3 set. 2025.

DANTAS, Lucas Andrade. Avaliação e verificação escolar: uma análise histórica das legislações educacionais do Brasil. **História & Ensino**, Londrina, v. 29, n. 2, p. 157-182, jul/dez. 2023. https://doi.org/10.5433/2238-3018.2023v29n2p157-182. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/49996/51634. Acesso em: 3 set. 2025.

DUARTE, Carlos Eduardo. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **Holos**, v. 8, p. 53-67, 2016. https://doi.org/10.15628/holos.2015.1660. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660/1310. Acesso em: 3 set. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª ed. Trad: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola:** transformar a educação. São Paulo: Cortez, 2018.

PACHECO, José. Uma escola sem muros. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (orgs.). **Escola da Ponte:** defender a escola pública. Porto, Portugal: Profedições, 2004.